

DOKUMENTATION

DIALOG-TAG FÜR RELIGIONS- UND FÖRDERPÄDAGOGIK

Störung*Verhalten

Förderpädagogisch sehen – verstehen – handeln

mit

Dr. Ulrike Fickler-Stang, Berlin

6. März 2023

Tagungshotel am Schlossberg, Herrenberg



@pixabay

Evangelische Landeskirche in Baden
Religionspädagogisches Institut (RPI)
Barbara Plathow-Holl
Briefanschrift: Postfach 2269, 76010 Karlsruhe
Hausanschrift: Blumenstraße 1-7, 76133 Karlsruhe
Tel.: 0721/9175-427
E-Mail: barbara.plathow-holl@ekiba.de

Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz)
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
Dr. Wolfhard Schweiker
Grüninger Str. 25
70599 Stuttgart
Tel.: 0711/45804-62
E-Mail: wolfhard.schweiker@elk-wue.de



Vorwort

Das Tagungsthema „Störung*Verhalten: Förderpädagogisch sehen–verstehen–handeln“ ist auf eine erfreulich hohe Resonanz gestoßen. Dies zeigt jedoch auch, wie hoch der Bedarf ist, mit herausforderndem Verhalten an der Schule angemessen umzugehen. Die Nachwirkungen der Covid 19-Pandemie, der aktuelle akute Personalmangel insbesondere an Förderschulen (SBBZ) und die auch durch Emigration zunehmende Heterogenität der Schüler:innenschaft verstärkt das Bedürfnis, in diesem (förder-)pädagogischen Bereich kompetent zu sein, also so sehen, verstehen und handeln zu können, dass Unterricht trotz herausfordernden Verhaltens gelingt.

Der Fokus des Dialog-Tags zwischen Religions- und Förderpädagogik 2023 lag auf der Wahrnehmung und dem Verstehen von hochbelasteten Schüler:innen. Störung*Verhalten haben wir die Tagung benannt. Zwischen den Substantiven ist ein Asterix um deutlich zu machen: Zum einen handelt es sich um ein unüberschaubar vielfältiges Verhaltensspektrum von Schüler:innen. Und zum anderen bedingen sich Verhalten und Störung gegenseitig. Der Untertitel macht deutlich, worum der Kompetenzerwerb zielt: Förderpädagogisch sehen–verstehen–handeln. Wie breit das Thema „Störung-*Sternchen-Verhalten“ aufgefächert ist, zeigt auch ein Blick in die Fach- und Ratgeberliteratur. Herausforderndes Verhalten reicht von externalisiertem aggressivem bis internalisiertem stillen Verhalten, von Traumatisierung, Mobbing, psychischer Erkrankungen bis zur Hochbegabung. Mit all dem sind Lehrkräfte im täglichen „Klassenkampf“ konfrontiert. Mit der Abweichung von der Erwartungsnorm bzw. einer diagnostizierten Verhaltensstörung umzugehen, das ist seit jeher eine große Herausforderung. Durch unterschiedliche Faktoren wie schulische Inklusion, Personalmangel, kulturelle Differenzen und Pandemie-Auswirkungen hat sich dies in den letzten Jahren spürbar verschärft.

Der Umgang mit dem sog. Förderschwerpunkt ‚emotional-soziale Entwicklung‘ ist ‚vorrangig die Aufgabe der allgemeinen Schule und der allgemeinen Pädagogik‘. Was der Deutsche Bildungsrat schon 1974 festgestellte, gilt bis heute.

Was hier auf dem Papier steht, ist in der Praxis des (Religions-)Unterrichts täglich spürbar: Vor „Störung*Verhalten“ können wir uns nicht wegducken. Entscheidend bleibt jedoch u.a. wie wir Störung und Verhalten zueinander ins Verhältnis setzen: Ist Verhaltensstörung „Verhalten, das stört“ im Sinne des Subjektgenetivs oder ist es „Verhalten, das gestört wird“, im Sinne des Objektgenetivs? Ist es also Verhalten, das behindert oder das behindert wird bzw. durch Lebensverhältnisse behindert wurde? Viele pragmatische Praxisbücher sehen das Problem beim Kind. Für jeden Fall bieten sie ein Handlungskonzept.

Die Hauptreferentin Dr. Ulrike Fickler-Stang von der Humboldt Universität Berlin geht einen anderen Weg. Sie spricht nicht von „Verhaltensgestörten“ oder „Systemsprengern“, sondern von „hochbelastete Kinder und Jugendliche“. Sie sagen: Ein verstehender Zugang zu ihrem Verhalten und Erleben ist ein Schlüssel zum Erfolg. Neben einer theoretischen Einführung bietet sie auch ein praxisorientiertes Handlungsmodell zum pädagogisches Fallverstehen. Darüber hinaus bieten Workshopmaterialien zum Classroom-Management von Katrin Borrmann und zu Schüler:innen mit Autismus von Thomas Mästle vielfältige Anregungen, um in Lehr-Lernprozessen verstehend zu handeln. Dass die Materialien dieser Dokumentation dazu hilfreich sein mögen wünschen Ihnen

Barbara Plathow-Holl, RPI Karlsruhe und Dr. Wolfhard Schweiker, ptz Stuttgart

INHALT

Tagungsablauf	1
Programmflyer	2
Hochbelastete Kinder und Jugendliche in der Schule – ein verstehender Zugang zum Verhalten und Erleben (Dr. Ulrike Fickler-Stang).....	3
Workshop: Pädagogisches Fallverstehen bei herausforderndem Verhalten – ein praxisorientiertes Handlungsmodell (Dr. Ulrike Fickler-Stang).....	18
Workshop 1: Schüler:innen mit Autismus: Verhalten verstehen – Teilhabe ermöglichen (Thomas Mästle).....	30
Workshop 2: Umgang mit Verhaltensbesonderheiten: Schüler:innen wahrnehmen und Classroom managen (Katrin Bormann).....	49
Impressum.....	62

TAGUNGSABLAUF

Montag, 06. März 2023

- 09:00 Uhr Ankommen mit Kaffee & Brezelfrühstück
- 09:30 Uhr Begrüßung und Einführung: Grußwort
Geistlicher Impuls (Schuldekanin Ursula Ripp-Hilt)
- 10:00 Uhr **Vortrag – Übungen – Interaktion**
Hochbelastete Kinder und Jugendliche in der Schule - ein verstehender Zugang zum Verhalten und Erleben
(Ulrike Fickler-Stang, Berlin)
- 12:15 Uhr Mittagessen
- 13:15 Uhr **Workshop Phase 1**
Pädagogisches Fallverstehen bei herausforderndem Verhalten - ein praxisorientiertes Handlungsmodell
(Ulrike Fickler-Stang, Berlin)
- 14:45 Uhr Kaffee & Kuchen
- 15:15 Uhr **Workshop Phase 2**
Workshop I:
Schüler:innen mit Autismus: Verhalten verstehen – Teilhabe ermöglichen (Thomas Mästle)
Workshop II:
Umgang mit Verhaltensbesonderheiten: Schüler:innen wahrnehmen und Classroom managen
(Katrín Borrman)
- 16:45 Uhr Resonanzen – Informationen – Reisesegen
- 17:00 Uhr Ende

PROGRAMMFLYER

Schulische Diagnostik

Verhalten sehen und verstehen ist der Schlüssel zum erfolgreichen Umgang mit Störungen im Unterricht. Der Erkenntnis folgend, dass es nichts Praktischeres gibt, als eine gute Theorie, vermag die Referentin Dr. Ulrike Fickler-Stang vom Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin beides zu verbinden. Ihr Schwerpunkt ist die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen im Unterricht. Mit Beobachtungen und Fachkompetenzen gelingt es ihr, in konkreten Schritten ‚Fallverstehen‘ und diagnostische Wahrnehmung für alle Regelschullehrkräfte anzubahnen. Das Verstehen der Subjektlogik ist die Voraussetzung, um pädagogisch angemessen und wirksam zu handeln.

Die Workshops des Nachmittags vertiefen den Dreischritt „sehen – verstehen – handeln“ durch unterrichtspraktische Anregungen und Austauschmöglichkeiten.

Tagungshaus

TAGUNGSHOTEL AM SCHLOSSBERG

Hildrizhauser Str. 29
71083 Herrenberg
Rezeption: (T) 07032 206-1213
<https://www.evdiak.de/index.php/de/tagungshotel>

ANREISE

<https://www.evdiak.de/index.php/de/tagungshotel/th-ueber-uns/th-ueu-anfahrt>
Anfahrt von der A81 (Ausfahrt Herrenberg)
In Herrenberg nach der zweiten Ampel rechts in die Hildrizhauser Straße einbiegen.
Anfahrt aus Böblingen, Nagold, Horb
In Herrenberg Richtung Tübingen B28 fahren. Nach einer scharfen Rechtskurve geht die Hildrizhauser Straße vor der Ampel links ab.
Anfahrt mit öffentlichen Verkehrsmitteln
Am Bahnhof/S-Bahnhof Herrenberg mit dem Citybus Linie 782 bis Haltestelle Seniorenzentrum. www.vvs.de.

KONTAKT

ptz STUTTGART
Sekretariat Silke Wolfram
Grüninger Straße 25
70599 Stuttgart
(T) 0711 45804-69
(F) 0711 45 804-77
silke.wolfram@elk-wue.de
www.ptz-rpi.de

RPI KARLSRUHE
Sekretariat Ulla Metzger
Blumenstraße 5-7
76133 Karlsruhe
(T) 0721 9175-424
(F) 0721 9175-25-420
ulla.metzger@ekiba.de



Störung*Verhalten

Förderpädagogisch
sehen – verstehen – handeln

mit Dr. Ulrike Fickler-Stang



© pixabay

DIALOGTAG FÜR RELIGIONS- UND FÖRDERPÄDAGOGIK

06. März 2023
Tagungshotel am Schlossberg, Herrenberg

ORGANISATORISCHES

Eingeladen sind

Religionslehrkräfte an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren (SBBZ) und in inklusiven Settings an allen Schularten, sowie Verantwortliche der religiösen Bildung in Schule, Kirche, Verwaltung und Diakonie in Baden-Württemberg.

Kostenbeteiligung

Die Kosten werden vom ptz bzw. RPI Karlsruhe übernommen.

Anmeldung

ab sofort bis spätestens 13. Februar 2023. Siehe auch: <https://www.ptz-rpi.de/veranstaltungen/event/dialog-tag-fuer-religions-und-foerderpaedagogik/>

Auf dem Dienstweg

Teilnehmende aus Württemberg beim ptz, Teilnehmende aus Baden beim RPI.

PROGRAMM

Montag, 06. März 2023

- 09:00 Uhr Ankommen mit Kaffee & Brezelnfrühstück
- 09:30 Uhr Begrüßung und Einführung: Grußwort (Schuldekanin Ursula Ripp-Hilt)
- 10:00 Uhr **Vortrag – Übungen – Interaktion**
Hochbelastete Kinder und Jugendliche in der Schule - ein verstehender Zugang zum Verhalten und Erleben (Ulrike Fickler-Stang, Berlin)
- 12:15 Uhr Mittagessen
- 13:15 Uhr **Workshop Phase 1**
Pädagogisches Fallverstehen bei herausforderndem Verhalten - ein praxisorientiertes Handlungsmodell (Ulrike Fickler-Stang, Berlin)
- 14:45 Uhr Kaffee & Kuchen
- 15:15 Uhr **Workshop Phase 2**
Workshop I:
Schüler:innen mit Autismus: Verhalten verstehen – Teilhabe ermöglichen (Thomas Mästle)
Workshop II:
Umgang mit Verhaltensbesonderheiten: Schüler:innen wahrnehmen und Classroom managen (Katrin Borrman)
- 16:45 Uhr Resonanzen – Informationen – Reisesegen
- 17:00 Uhr Ende

LEITUNG | REFERENT:INNEN

Tagungsleitung

PD Dr. Wolfrard Schweiker, Pädagogisch-Theologisches Zentrum Stuttgart
Barbara Plathow-Holl, Religionspädagogisches Institut Karlsruhe

Referentin

Dr. Ulrike Fickler-Stang, Sonderpädagogin/Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen an der Humboldt-Universität zu Berlin

Workshopleitungen

Thomas Mästle, Berater für Autismus, Staatliches Schulamt Stuttgart; Helene-Schöttle-Schule (SBBZ-GENT).
Katrin Borrman, Pfarrerin, Inklusionsberaterin und Religionslehrerin, Graf von Galen-Schule Heidelberg (SBBZ-GENT)

HOCHBELASTETE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER SCHULE – EIN VERSTEHENDER ZUGANG ZUM VERHALTEN UND ERLEBEN (DR. ULRIKE FICKLER-STANG)

HOCHBELASTETE KINDER UND JUGENDLICHE IN DER SCHULE – EIN VERSTEHENDER ZUGANG ZUM VERHALTEN UND ERLEBEN

Beziehungsarbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen - eine (sonder)-pädagogisch geprägte Sicht auf herausforderndes Verhalten

Störung*Verhalten – Förderpädagogisch sehen – verstehen – handeln

DIALOG-TAG FÜR RELIGIONS- UND FÖRDERPÄDAGOGIK | 06. März 2023
Tagungshotel am Schlossberg | Herrenberg

Dr. Ulrike Fickler-Stang | Humboldt-Universität zu Berlin | Institut für
Rehabilitationswissenschaften

ÜBERBLICK FÜR DIE ZEIT 10-12 UHR

- Pädagogische Herausforderungen, Kernfragen und potenzielle Konflikte
- Institutionen als pädagogisches Milieu vs. Erfahrungswelten der Klient*innen
- Kompetenzen von Fachkräften – Diagnostische Kompetenz und reflexive Professionalität
- Verhalten verstehen und Ideen entwickeln – erzieherische und unterrichtliche Aspekte in beispielhaften Fallvignetten
- Zeit für Nachfragen, für Gespräche ;-)

FALLBEZUG

Bitte denken Sie für einen Moment an eine Situation, in der es mit einem Kind/einem Jugendlichen in der Schule erhebliche Schwierigkeiten gab oder Sie sich große Sorgen gemacht haben.

VERORTUNG PÄDAGOGISCHER HERAUSFORDERUNGEN

- Herausforderungen auf der Verhaltensebene – internalisierend und externalisierend
- Herausforderungen auf der strukturellen/kollegialen Ebene - Kooperation, fehlende ‚Räume‘, Fallverständnis, gemeinsame Sprache
- Herausforderungen auf der emotionalen Ebene (bei betroffenen jungen Menschen selbst, Familie, Peers und Professionellen)

→ Kinder, Jugendliche und Erwachsene, deren Beeinträchtigungen auf psychischer/psychosozialer Ebene ihr Erleben und ihr Verhalten derart beeinflussen, dass ihre Teilhabe eingeschränkt ist

FS EMOTIONALE UND SOZIALE ENTWICKLUNG UND BELASTUNGEN

Prävalenzen

0,3 – 2,7 % der SuS im FS em-soz. Entwicklung

- 10 % wachsen mit massiver Gewalterfahrung auf
- 15-20% haben erhebliche psychische Probleme (SDQ)

Theorie

Extreme Verhaltensweisen und verstrickende Beziehungsdynamiken als Ergebnis unverarbeiteter, unbewusster Beziehungsrepräsentanzen

Empirie

Beziehungsdynamiken mit SuS mit erheblichem Förderbedarf bilden die größte Herausforderung für Lehrkräfte und die Klassengemeinschaft

KERNFRAGEN

seitens der Klientel

Werde ich ausgehalten?

Halte ich die Gruppe aus?



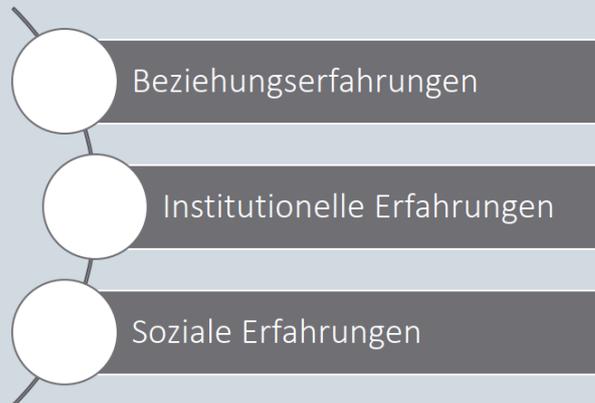
seitens der Professionellen

Kann ich dich aushalten?

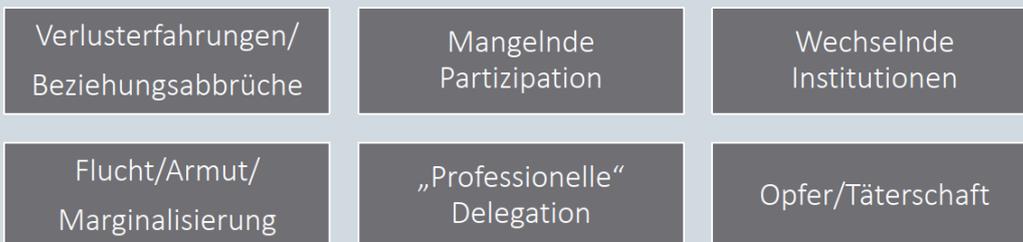
Werde ich allen gerecht?



WAS DIE JUNGEN MENSCHEN IN DIE INSTITUTION HINEINTRAGEN



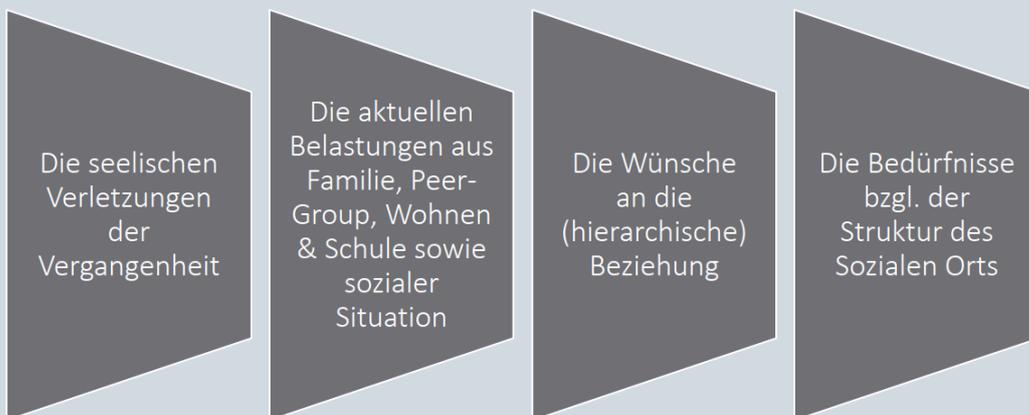
MÖGLICHE ERFAHRUNGSWELTEN JUNGER KLIENT*INNEN



EXTREMERFAHRUNGEN UND BEZIEHUNGEN

- Die allermeisten der interpersonalen Extremerfahrungen entstammen dem familiären oder familienähnlichen Kontext
- Die Kinder haben deshalb keinen sozialen Ort der Entlastung.
- Gleichzeitigkeit von Abhängigkeit, Bedürfnis und Gewalt / Überwältigung erzwingt häufig Spaltung.
- Immer gilt: Die Beziehungen zu sich selbst und zu Erwachsenen sind infolge dieser Extremerfahrungen nachhaltig beeinträchtigt.

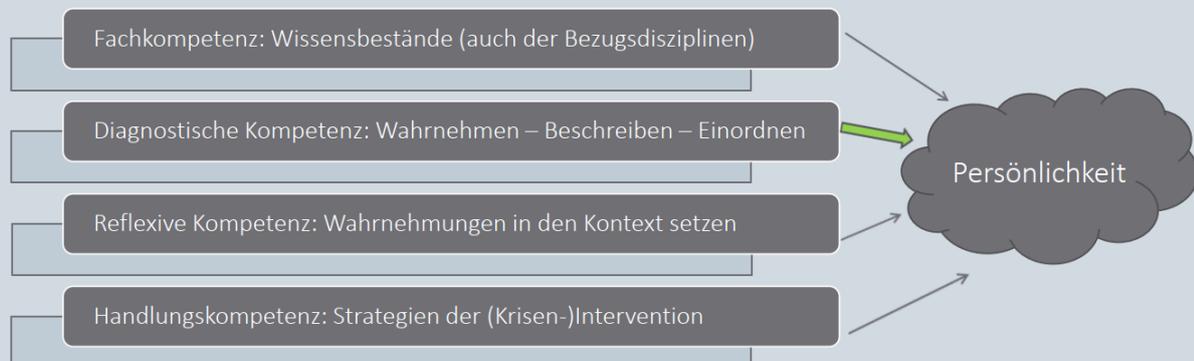
WIDERSPIEGELUNG – WAS SICH IM VERHALTEN DER JUNGEN MENSCHEN ZEIGT



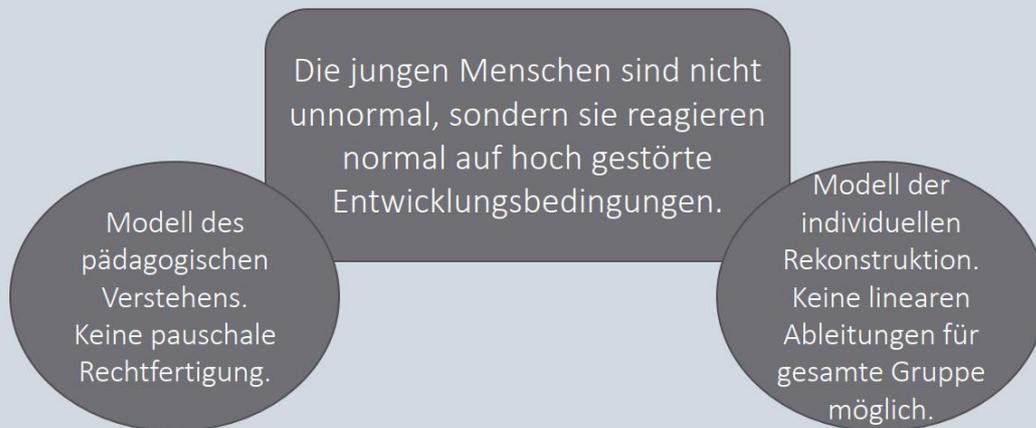
ZWISCHENFRAGE

- Angesichts der vielfältigen Herausforderungen im Arbeitsfeld: Braucht es eine „besondere“ Pädagogik? Welche personalen und fachlichen Kompetenzen benötigen Fachkräfte?
- Denken Sie zurück an die eingangs erfragte schwierige Situation: Welche Kompetenzen könnten dazu beitragen, diese konkrete Situation (besser) zu lösen?

KOMPETENZEN VON (PÄDAGOGISCHEN) FACHKRÄFTEN



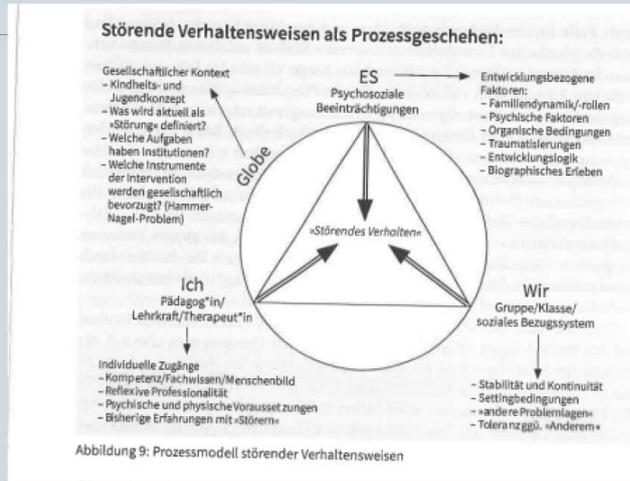
SUBJEKTLOGIK



„BEZIEHUNGS-“DIAGNOSTIK

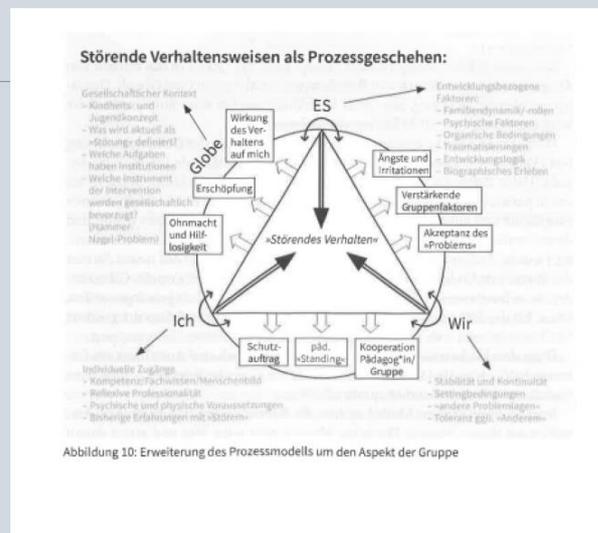
- Jede Form der Diagnostik bedarf der Beziehung mit dem Kind oder Jugendlichen
- Eine beziehungsfreie (scheinbar objektive) pädagogische Diagnostik ist ein fachlich kaum haltbares „Phantasma“
- Im engeren Sinn beinhaltet Beziehungsdiagnostik Anteile der Rekonstruktion der inneren Welt des Kindes/Jugendlichen und der Selbstreflexion der pädagogischen Fachkraft sowie der globalen Ebene

Kurzer Exkurs: Wahrnehmung störender Verhaltensweisen als Voraussetzung für einen verstehenden diagnostischen Zugang



Baumann, Albers & Bolz 2021.

Erweiterung des Prozessmodells um den Aspekt der Gruppe (Klasse)



Baumann, Albers & Bolz, 2021.

Subjektlogische Diagnostik

- Adäquate Förderung bedarf eines grundsätzlichen Verständnisses des nur subjektiv zu rekonstruierenden Zusammenhangs von Erfahrung, Erleben und Verhalten
- Hierfür reicht rein deskriptive oder klassifikatorische Diagnostik nicht aus
- Bedingung ist zusätzlich immer eine Rekonstruktion der inneren Welt und der Beziehungsanteile

Subjektlogik: Grundlagen

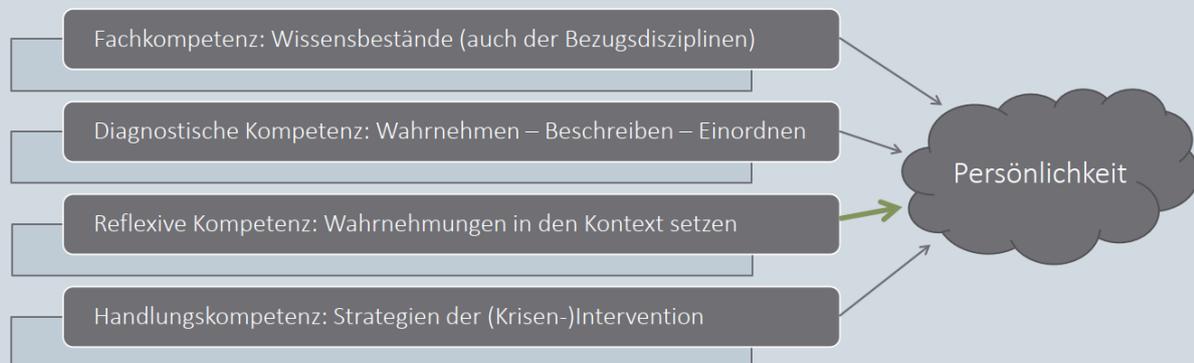
- Jegliches Verhalten unterliegt einem subjektiven Sinn und verfolgt zudem ein implizites Ziel (letzteres nicht immer bewusst und selten verbalisierbar)
- In der Rekonstruktion dieser Intention liegt ein Schlüssel zum Verstehen von sozialem Verhalten mit Blick auf:
 - Individuelle Entwicklung als Balanceakt/als Entwicklungsprozesse
 - Strukturlogik sozialen Verhaltens (Verhalten vorab antizipieren können)
 - Strukturlogik pädagogischer Beziehungsarbeit (Balanceakt „diffuse“ vs. „rollenförmige“ Sozialbeziehungen)
 - Kritische Bedeutung des syndromspezifischen Wissens

(u.a. Baumann 2009; Baumann, Albers & Bolz 2022; Zimmermann 2017)

Methoden verstehender Diagnostik – vier Schritte der Diagnostik

1. Feldtheoretische Lebensraumanalyse: u.a. Interaktion Subjekt-Umwelt; Personen, Regionen & Beziehungen mit negativem o. positiven Aufforderungscharakter) → auch Person-Umfeld-Analyse genannt; vgl. u.a. Schulze 2003; Alber, Kaiser & Schulze 2018
2. Szenisches Verstehen: wichtige Lebensthemen werden im Verlauf aktueller Interaktionen in „Szene“ gesetzt; Störung der Kommunikation; symbolischer Ausdruck → vgl. u.a. Trescher 1983; Leimböck 2015
3. Lebensproblemzentrierte Pädagogik: Zugang zur Lebenswelt; VH-Störungen als „Überlebensstrategien“; Lebensprobleme als Entwicklungsaufgaben; Bsp. „Versorgen vs. Entwickeln“ → vgl. u.a. Wittrock 2008; Wachtel, Wittrock & Westphal 1988
4. Plananalytische Kinderdiagnostik: bewusste und unbewusste Theorien darüber, wie die Welt funktioniert = „innere Pläne“: Verhalten; Sprache etc.; VH-Störungen als unzureichende „innere Pläne“ mit einem Mangel an Handlungsoptionen; Metapläne = Auflösen von Erwartungsdiskrepanzen zwischen innerer Vorstellung und erlebter Realität → vgl. u.a. Klemenz 1999

KOMPETENZENTWICKLUNG VON (PÄDAGOGISCHEN) FACHKRÄFTEN



PROFESSIONALISIERUNG: BEZIEHUNGSREFLEXION

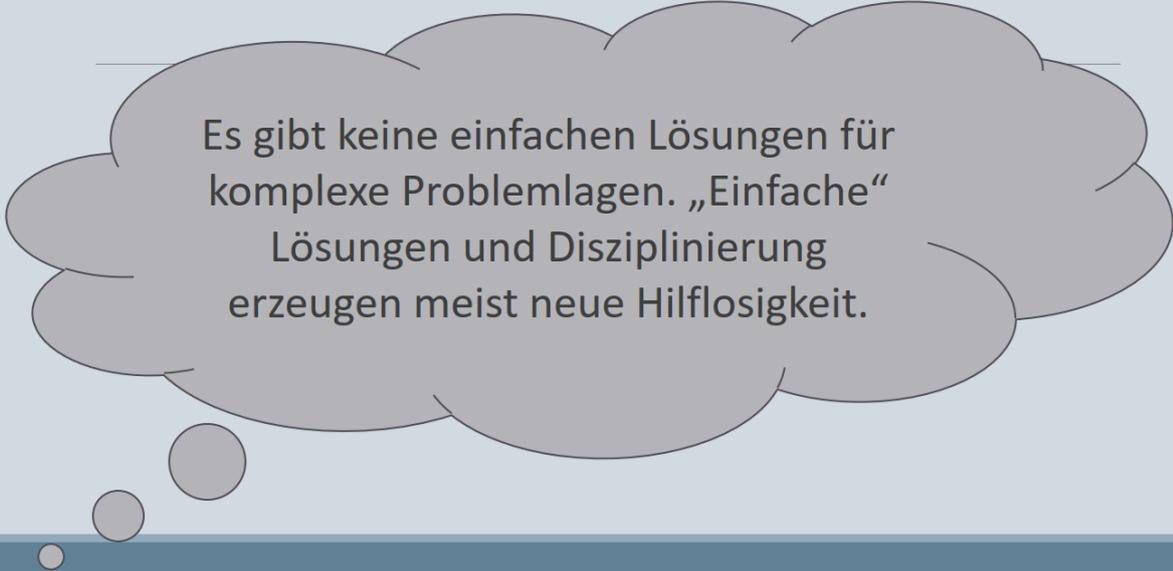


Erwachsene sind bedrohlich. Wenn ich alle beschimpfe oder bedrohe, schütze ich mich.



Ich verstehe nicht, was mit dir los ist. Du machst mich hilflos. Ich reagiere deshalb mit Bestrafung und Machtdemonstration.

PÄDAGOGISCHES GRUNDVERSTÄNDNIS



Es gibt keine einfachen Lösungen für komplexe Problemlagen. „Einfache“ Lösungen und Disziplinierung erzeugen meist neue Hilflosigkeit.

REFLEXIVE PROFESSIONALISIERUNG

- Professionelle Nähe & Distanz → u.a. Wissen um Übertragung und Gegenübertragung
- Affekte wahrnehmen, halten & „mentalieren“ (Identifizierung auch in schwierigen Situationen)
- Verlässlichkeit & Transparenz (vor allem auf persönlicher, aber letztlich auch auf struktureller Ebene)
- Beziehungs- und äußere Struktur sind die Voraussetzung für innere Struktur bei hoch belasteten jungen Menschen

DAS INNERE KIND

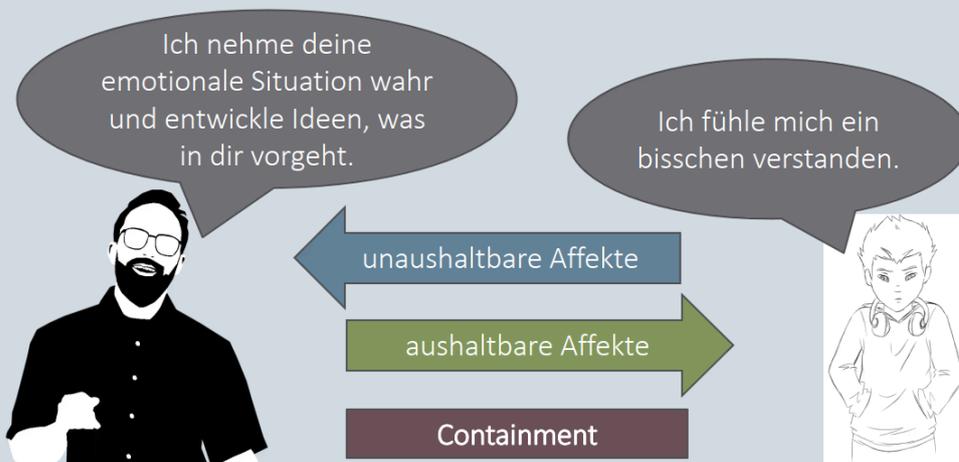
„So steht der Erzieher vor zwei Kindern: dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängtem in ihm.“ (Bernfeld, 2013 [1927], 118).

„Der Fall und das Eigene sind auf eine zunächst oft undurchschaubare Weise verbunden. Die Öffnung für das Eigene schafft eine Öffnung für den Anderen. Wohlgermerkt handelt es sich hier um eine professionsgebundene Annäherung, Wünsche oder Bedürfnisse nach weitergehender psychotherapeutischer Hilfe sind einem anderen Setting vorbehalten.“ (Gerspach, 2014, 186)

BEDEUTUNG DER BEZIEHUNG

- Die schulischen Beziehungen zu Erwachsenen und Peers sind für Kinder und Jugendliche mit erheblichem Förderbedarf immer von höchster Bedeutung.
- Eine korrigierende Beziehungs- und Institutionserfahrung bedingt Kontinuität und Sicherheit.
- Viele Wechsel und Disziplinierungsprogramme sind kontraproduktiv.

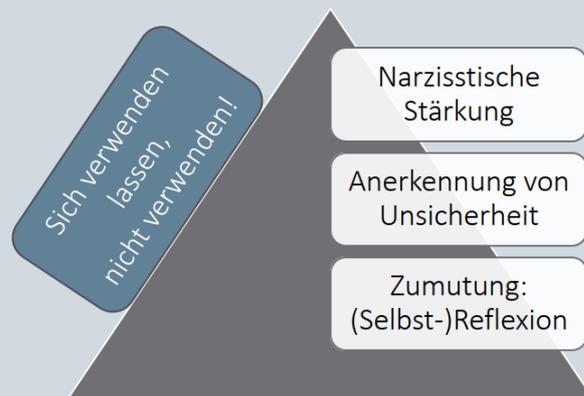
GELINGENDE BEZIEHUNGEN



MERKMALE DES PÄDAGOGISCHEN MILIEUS

- Entwicklungsprozesse der Klient*innen und der Fachkräfte müssen gemeinsam gedacht werden.
- Alle Beteiligten sind potentiell wichtige Beziehungspersonen für die Klient*innen.
- Die „Möglichkeitenräume“ der jungen Menschen werden nicht enteignet.
- Verhaltensmodifikationen/Disziplinierungen werden nur dann genutzt, wenn sie unvermeidbar zur Aufrechterhaltung des Milieus sind.
- Beschämungen sind IMMER kontraproduktiv!

MILIEU FÜR FACHKRÄFTE



Geschafft!

Im besten Fall haben wir jetzt noch
Zeit und Raum für Nachfragen,
Anmerkungen und Diskussionen...

Falls nicht: Eine gute Pause und bis
ggf. gleich im Workshop.

WORKSHOP: PÄDAGOGISCHES FALLVERSTEHEN BEI HERAUSFORDERNDEM VERHALTEN – EIN PRAXISORIENTIERTES HANDLUNGSMODELL (DR. ULRIKE FICKLER-STANG)

FALLVERSTEHEN ALS ZENTRALER ASPEKT PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALISIERUNG – BESONDERS FÜR DIE ARBEIT MIT PSYCHOSOZIAL BEEINTRÄCHTIGTEN SCHÜLER:INNEN

Störung*Verhalten – Förderpädagogisch sehen – verstehen – handeln

DIALOG-TAG FÜR RELIGIONS- UND FÖRDERPÄDAGOGIK | 06. März 2023
Tagungshotel am Schlossberg | Herrenberg

WORKSHOP 13:15 – 14:45 Uhr

Dr. Ulrike Fickler-Stang | Humboldt-Universität zu Berlin | Institut für Rehabilitationswissenschaften

ÜBERBLICK

-
- Theoretische Grundlegung zum pädagogischen Fallverstehen – eine zentrale Kompetenz für alle Lehrkräfte
 - Gemeinsame Arbeit zum Fallverstehen: Arbeit mit dem Fallverstehensfenster mit Bezug zu Ihrer pädagogischen Praxis
 - Situationen aus der Praxis – Arbeit an Ihren konkreten Fallbeispielen
 - Fazit und gemeinsames Gespräch

Quelle für den Vortrag:

Zimmermann, David (2017). Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim u.a.: Beltz. S. 89-101



THEORETISCHE GRUNDLEGUNG FALLVERSTEHEN

- Wunsch der Lehrkräfte, die um die besonderen Belastungen eines Teils ihrer Schüler*innen wissen, nach neuen Handlungsoptionen für den Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen kennenzulernen, ist groß – wichtig aber, zunächst mehr über theoretische Grundlagen und praktische Umsetzungsmöglichkeiten für ein vertieftes Verstehen dieser Schüler*innen zu erfahren.
- Verständnis hin zu einem Mehr an Begleitung für hoch erschwerte Entwicklungsprozesse, auch wenn der Anspruch an Sie als gute Didaktiker*innen groß ist
- Fallverstehensprozesse etablieren sich mittlerweile an vielen Schulen und die Lehrkräfte nehmen diese als entlastend für sich selbst und als wichtige Hilfe für die Arbeit mit »schwierigen« Kindern und Jugendlichen wahr.

3

VERORTUNG PÄDAGOGISCHER/STRUKTURELLER HERAUSFORDERUNGEN BEIM FALLVERSTEHEN



- Fallverstehen grundsätzlich für alle Schüler*innen von Bedeutung, aber für hochbelastete Mädchen und Jungen ist das Verstehen ihrer inneren Welt aufgrund der ausgesprochen hohen emotionalen Last für alle Interaktionspersonen unabdingbar
- Fallverstehen lässt sich nicht nur in der Förderschule/in kleinen Lerngruppen realisieren, sondern auch in großen Systemen und in der Arbeit mit heterogenen Klassengruppen
- Bspw.: Einmal wöchentlich über ein Kind intensiv nachdenken, das die Fachkräfte besonders beschäftigt (die Beschäftigung mit dem Kind/Jugendlichen ist ohnehin da)
- institutionalisiertes Fallverstehen kann Belastungen erheblich reduzieren

4

Ein Handlungsmodell pädagogischen Fallverstehens

Voraussetzung eines jeden sinnverstehenden Entschlüsselns spezifischer Verhaltensweisen: Das **Interesse an den lebensgeschichtlichen Erfahrungen** der Kinder und Jugendlichen (Schmid/Lang 2015).

Kinder und Jugendlichen kommen mit teils extremen seelischen Verletzungen, die in der Begegnung mit Erwachsenen entstanden sind, in die Schule und agieren diese Verletzungen in der Beziehung zu anderen Erwachsenen (Ihnen) aus → Je weniger die Fachkräfte über die Erfahrungen wissen, desto stärker werden sie sich in die unbewusst angebotenen traumatischen Interaktionsangebote verstricken.

Aktenstudium (Hinweise auf zentrale lebensgeschichtliche Informationen; Hinweise auf schwierige pädagogische Interaktionen; kritische Reflexion von Standard-Diagnosen hinsichtlich Aussagekraft und des pädagogischen Nutzens (Schmid/Fegert/Petermann 2010, S. 49).

Kooperationen mit der Jugend- und Familienhilfe; Bitte um die Aufhebung der Schweigepflicht für die Ärzte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie; intensive Kooperationen mit der abgebenden Schule etc.

Subjektive Informationen – Annäherung an das innere Erleben der Kinder und Jugendlichen

→ Fallverstehen: sich dem inneren Erleben der Schüler*innen anzunähern (kein Abbild der inneren Welt, aber der Versuch einer Rekonstruktion)

Erster Schritt: **Ernst nehmen des Erlebens** der Kinder und Jugendlichen

Denn: Wenn sie Angst vor dem Schulausflug haben, dann haben sie Angst. Wenn sie das Gefühl haben, keine noch so leicht scheinende Mathematikaufgabe lösen zu können, dann erleben sich diese Kinder in diesem Moment hilflos.

Häufige **Reaktion im Alltag**: »Nun hab dich nicht so!« Oder: »Alle anderen schaffen es doch auch!«.

Im Sinne des Fallverstehens gilt es also, die Aussagen der Kinder zu ihrem eigenen Erleben zusammenzutragen, ernst zu nehmen und in Beziehung zu ihrer äußeren Erfahrung zu setzen.



Herausforderungen

Traumaimmanentes Problem: Langfristig traumatisierte Kinder und Jugendliche können nur sehr begrenzt über ihre Erlebensmuster Auskunft geben.

Beispiel Morgenkreis oder Gesprächsrunden in der Schule: Die am schwersten belasteten Kinder haben zwar gelernt, dass sie hier mit »*mir geht es gut*« oder »*mein Wochenende war schön*« antworten können. Jedoch haben sie meist keine Vorstellung davon, was genau eigentlich die Symbole »gut« oder »schön« im Sinne eines inneren Erlebens bedeuten. (→ Nichterreichbarkeit von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen – klare Grenzen)

→ Eine Introspektionsfähigkeit kann bei traumatisierten Kindern und Jugendlichen, die noch keine Möglichkeit der Verarbeitung und innerpsychischen Integration der traumatischen Erfahrung hatten, nur sehr eingeschränkt vorausgesetzt werden, wie Gerspach pointiert darstellt: »**Sprache als ausdrucksfähiges, erlebensnahes Medium steht nicht wirklich zur Verfügung**« (Gerspach 2009, S. 109)



Schritte im Fallverstehen

- Der erste Schritt eines Fallverstehens ist also die **Informationsgenerierung** sowie der **Austausch** zu vorhandenen Informationen mit Kolleg*innen und Kooperationspartner*innen.
- Es ist von herausragender Bedeutung, dass sich **ein schulisches Team** auf die **Perspektivübernahme** für ein Kind oder eine*n Jugendliche*n einlässt. Hierfür hat es sich als sehr hilfreich erwiesen, wenn die Fachkräfte tatsächlich aus der **Ich-Perspektive der Betroffenen** sprechen und Sorgen, Wünsche, Nöte und Anfragen an die pädagogischen Beziehungspersonen aus dieser Perspektive formulieren. Die erwachsenen Fachkräfte nutzen also ihre **empathische Kompetenz, ihre emotionale Teilhabe** an der Interaktion mit den Schüler*innen, um dem noch nicht symbolisierten Erleben Ausdruck zu verleihen.

Herausforderungen und Bedingungen Selbstreflexion

- Unterscheidung von **Übertragungs- und Gegenübertragungsgefühlen**
- ein **sicheres Setting** in der alltäglichen Arbeit wie auch eine fehlerfreundliche und **haltende Atmosphäre** in den Fallbesprechungen
- gute **Supervisionen** sowie traumapädagogische **Fortbildungen** können einen angemessenen Rahmen zur Verinnerlichung von Möglichkeiten und Grenzen des Einbezugs eigener Gefühle sein

Dennoch: Dieser letzte Teil, der Einbezug der eigenen Emotionalität als Aspekt des Verstehens, ist vermutlich der am schwierigsten zu Vermittelnde. Denn sein Sinn, die Technik und der Nutzen müssen in aller Regel erfahren und können kaum theoretisch lesend erlernt werden.

→ Praxisphase folgt gleich



Möglichkeiten zur Förderung/Beziehungsgestaltung

DREI INFORMATIONSEBENEN

1. auf die **lebensgeschichtlichen Erfahrungen** der Kinder und Jugendlichen, die sich (potentiell) in einem traumatischen Prozess befinden;
2. auf die **Selbstaussagen der Kinder und Jugendlichen** zu ihrem Erleben sowie die **Perspektivübernahme der Fachkräfte** für die Schüler*innen, beides mit dem Ziel der **Rekonstruktion innerer Erlebensmuster**;
3. auf die **affektive Teilhabe der Fachkräfte**, in denen sich zentrale Interaktionsmuster widerspiegeln und die mit etwas Übung gut zum Verständnis des affektiven Gehalts der Interaktion und der Nöte und Wünsche der jungen Menschen genutzt werden



Haltungs- und Handlungsmodelle



Der Fokus liegt bei der Ableitung von Haltungs- und Handlungsmodellen weniger auf einer Festlegung, welches Förderkonzept ein Kind oder eine*n Jugendliche*n nunmehr voranbringen würde. Die angemessenen Fragen für diesen diagnostischen Schritt lauten vielmehr:

- **Was braucht dieser junge Mensch von uns?**
- **Was braucht er von der Institution?**
- **Was braucht er im Hinblick auf Bewältigung traumatischer Vorerfahrungen?**

Mithilfe dieser individuumszentrierten Fragen lassen sich die traumapädagogischen Grundkonzepte der Sicherheit, der Selbstbemächtigung und der Integration in den Lebensalltag auf der Basis der Anfragen an die aktuelle pädagogische Beziehung sinnhaft füllen und anschließend gestalten (Weiß 2013).

Rahmenbedingungen

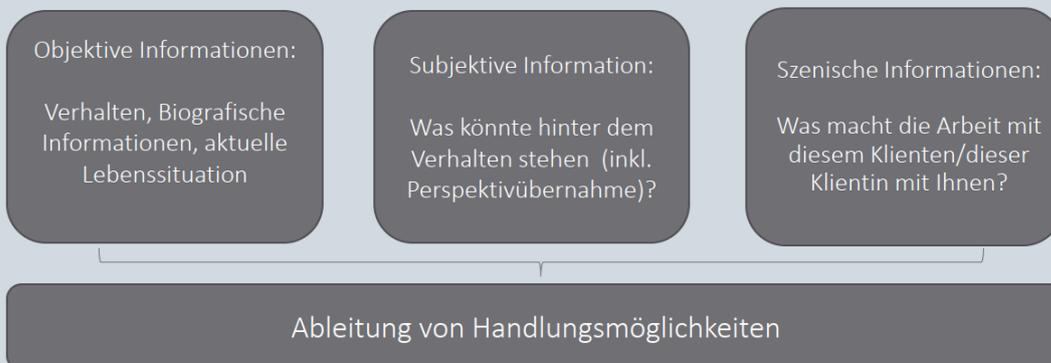


Ohne jeden Zweifel: Es kostet **Zeit** → mehrere Fachkräfte sitzen zusammen und denken über ein einziges Kind oder eine*n Jugendliche*n nach

Dauer: je nach Übung und Komplexität des Falls **ca. 45 oder 60 Minuten** mit Hilfe des **Fallverstehensfenster** zur Strukturierung (Zimmermann 2017) des Prozesses

- Aufforderung auch zur **Reflexion der institutionellen, interpersonalen wie auch der innerpsychischen Zusammenhänge** (Änderung bestehender Vorurteile gegenüber Supervision oder Fallberatungen)
- Wille und **Bereitschaft zur kollegialen und inneren Veränderung** bei den Lehrkräften selbst

VERSTEHEN UND NICHT-VERSTEHEN: PRAKTISCH FÜR DIE ZUKUNFT



PÄDAGOGIK BEI PSYCHOSOZIALEN BEEINTRÄCHTIGUNGEN



Aus einer fachlichen Perspektive ist es von herausragender Bedeutung, das Erleben der Kinder und Jugendlichen im Blick zu behalten und nicht einseitig auf die Veränderung störender Verhaltensweisen zu setzen. Denn das Wissen um Subjektlogiken lässt sich auch dahingehend verstehen, dass Verhaltensänderungstrainings ohne Entschlüsselung des inneren Erlebens fast immer zu einer Verschiebung der Symptomatik und damit oft zu höherem Leidensdruck führen dürften. Hier soll deshalb erneut auf den Heilpädagogen Paul Moor verwiesen werden: »*Erst verstehen – dann erziehen*«.

Zusammenhänge zwischen (Extrem-)Erfahrungen und Schwierigkeiten im schulischem Lernen und Verhalten verstehen



Ein Grund für das erschwerte Verstehen der Zusammenhänge liegt in den **Bedingungsfeldern** selbst:

Die aggressiv-ausagierenden, stark zurückgezogenen oder auch überangepassten Verhaltensweisen von traumatisierten Kindern und Jugendlichen lassen sich fast nie auf einzelne Extremerfahrungen zurückführen. (Stichwort: **Sequentielle Traumatisierung**)

→ **Wechselspiel** aus verschiedenen – hier meist negativen – **lebensgeschichtlichen Erfahrungen** und ihrer **individuellen Verarbeitung**, das letztlich zu einer subjektlogischen Ausprägung der Lern- und Verhaltensmöglichkeiten führt.

→ Erschließung der Zusammenhänge von Erfahrung, Erleben und Verhalten ist dann besonders stark erschwert, wenn es sich um »versteckte« *Interaktionsstörungen* in den Familien, etwa extrem hohen Erfolgsdruck oder eine hohe emotionale Bedürftigkeit der Eltern, die sich hinter enger familiärer Bande verbirgt. (Wichtig: Diese wenig sichtbaren Störungen können jedoch ähnlich wirksam sein wie die unübersehbaren Gewalt- oder Vernachlässigungserfahrungen!)

Zusammenhänge zwischen (Extrem-)Erfahrungen und Schwierigkeiten im schulischem Lernen und Verhalten verstehen



Weiterer Grund liegt in den **institutionellen Strukturen**: Die behutsamen und oft auch langwierigen **sinnverstehenden Interpretationsversuche** können in aller Regel nur **im Team** vorgenommen werden.

Ziel sinnverstehender Interpretationsversuche:

→ Entschlüsselung des »guten Grunds« für die aktuellen Erlebens und Verhaltensmuster und, in der Folge, für die Lernbeeinträchtigungen.

→ Können Lehrkräfte den Kindern und Jugendlichen verbal und nonverbal spiegeln, dass sie um den subjektiven Sinn des Verhaltenswissen oder diesen errahnen, wird die Notwendigkeit der Einhaltung von Regeln für das schulische Miteinander wieder viel besser vermittelbar („Halten und Zumuten“).

→ So müssen bspw. für den Moment unvermeidbare Ausschlüsse dann nicht mehr zum Beziehungsbruch führen:

Lehrkraft: *»Ich weiß, dass es für dich gerade sehr schwer ist, dich an unsere Gruppenregeln zu halten. Um dich und uns alle vor einer schlimmen Eskalation zu schützen, musst du den Klassenraum verlassen. Ich möchte jedoch im Anschluss an die Stunde mit dir ein Gespräch führen, in dem wir versuchen zu verstehen, was hier passiert ist. Du bleibst natürlich ein Teil unserer Gruppe.«*

Voraussetzung aufseiten der Lehrkraft: Reale Verinnerlichung der inneren Not hinter dem Verhalten

Traumapädagogisch fundierter diagnostischer Zugang



»In konsequenter Anwendung der traumapädagogischen Haltung kann eine traumapädagogische Diagnostik ausschließlich ein dialogischer Vorgang sein, in dem die Selbstdeutungsmuster der Betroffenen gleichberechtigt neben der Problemdefinition anderer Berücksichtigung finden. Sie dient vor allem dem Selbstverstehen der Betroffenen und ihrer Selbstbemächtigung und ist bereits ein Teil des Veränderungsprozesses«

(Gahleitner/Weiß 2016, S. 263).

Modell zum Fallverstehen



Erlebensaussagen der Kinder stehen neben den Rekonstruktionen der Erwachsenen. Sie werden mit den verfügbaren lebensgeschichtlichen Informationen zusammengedacht. Daraus ergibt sich ein Bild über die aktuellen Bedürfnisse, Sorgen, Nöte und Ressourcen.

Aber auch: Die pädagogischen Beziehungspersonen müssen spüren, reflektieren und verstehen (Voraussetzung zur Gestaltung von Beziehungsprozessen auch mit schwerst belasteten Kindern und Jugendlichen – korrigierende Erfahrungen in Bezug auf ihr eigenes Erleben, ihr Selbstbild und das Bild von Anderen (besonders von Erwachsenen) zu ermöglichen.

→ Nur wenn die Lehrkräfte eine grundlegende Idee von der Affektivität der Kinder und Jugendlichen haben, sind sie in der Lage, die teils unaushaltbaren Emotionen **zu containen** (Bion 1992). Jenes **Containment** meint, dass die heftigen Affekte (Angst, Wut, Trauer) von den erwachsenen Beziehungspersonen mit ausgehalten, teilweise stellvertretend verarbeitet und so in aushaltbarer Form wieder in den Dialog eingebracht werden.

Szenische Informationen – die professionelle Selbstreflexion



Bietet das Fallverstehen im Team einen **ausreichend sicheren Ort für die Professionellen**, ist der Einbezug eigener Emotionen aus der Arbeit mit den traumatisierten Klientinnen und Klienten eine wichtige Möglichkeit, weitere Aspekte der Beziehungsdynamik zu erfassen.

Im Hinblick auf das unmittelbare Beziehungsgeschehen jedoch liefern die oft als fremd oder unbekannt erlebten eigenen Emotionen **wesentliche Aufschlussmöglichkeiten** hinsichtlich der **Widerspiegelung traumatischer Erfahrung** in der aktuellen Situation.

In der **professionellen Selbstreflexion** (also im Nachdenken über die eigene emotionale Beteiligung) sind alle Emotionen erlaubt, auch die scheinbar unpädagogischen, aggressiven oder »kalten«. Selbstverständlich ist ihr Ausagieren niemals zulässig. Genau diese wird verhindert, indem im Rahmen des Fallverstehens über sämtliche Affekte in der Arbeit mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen gesprochen wird und diese als »normal« im Sinne des **Übertragungs-Gegenübertragungsgeschehens** verstanden werden.

Fallverstehensfenster



Fallverstehensfenster: Schüler*innenorientierung	
Kurzbeschreibung der Schüler*in (Alter, Außeres, Klasse...)	
Erfahrungen und Verhalten (möglichst beschreibend, kein Deuten)	Erläutern (subjektiv) aus Gesprächen mit der Schüler*in + Perspektivübernahme in Ich-Sitzen
Eigenes Erleben (Was löst die Schüler*in in Ihnen aus?)	Was braucht die Schüler*in?
...und erst jetzt: Ableitung von konkreten, realistischen Handlungsschritten	

Arbeit in Kleingruppen

Bitte finden Sie sich in Kleingruppen zusammen (max. 4 Personen) und suchen Sie sich einen Fall aus Ihrer Praxis. Im besten Fall kennen Sie das Kind/den Jugendlichen gemeinsam. Falls nicht, einigen Sie sich auf einen Fall aus Ihrer Praxis.

Nutzen Sie die nächsten 30 Minuten, um mit Rückgriff auf die Grundlagen von heute gemeinsam an einem Fall mit Hilfe des Fallverstehensfensters zu arbeiten.

Wir sprechen dann im Anschluss über Ihre Erfahrungen und die Überlegungen zu Ihren Fällen.



Auswertung Gruppenarbeit

WIE GING ES IHNEN IN DER GRUPPE?

Mit Blick auf:

- sich einzulassen und kollegial auszutauschen
- was ließ sich gut verbalisieren, was vielleicht nicht
- auf die Arbeit mit den einzelnen Fenstern im Modell
- auf?

WELCHE (NEUEN) PERSPEKTIVEN HABEN SICH ERGEBEN?

Mit Blick auf:

- das Kind/den Jugendlichen
- auf Sie als Pädagog:in
- auf die Institutionellen Bedingungen
- auf pädagogische Haltungs- und Handlungsmöglichkeiten
- auf....?

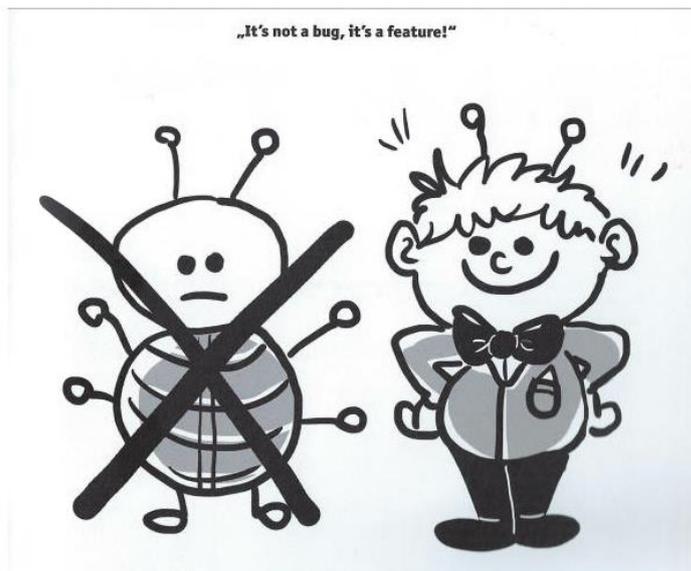
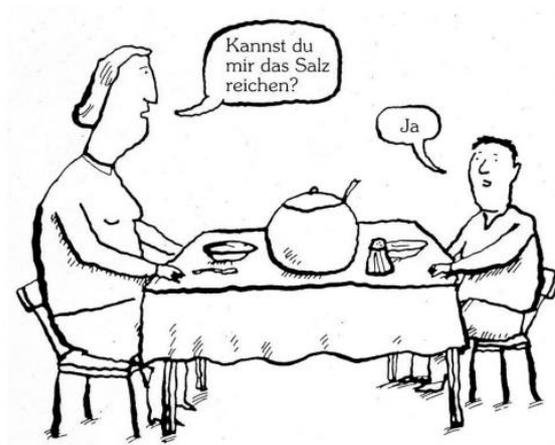
Geschafft!

Im besten Fall haben wir jetzt noch
Zeit und Raum für Nachfragen,
Anmerkungen und Diskussionen...

Eine gute Zeit in Herrenberg und
danke für den intensiven Tag und die
vielen persönlichen Eindrücke.

WORKSHOP 1: SCHÜLER:INNEN MIT AUTISMUS: VERHALTEN VERSTEHEN – TEILHABE ERMÖGLICHEN (THOMAS MÄSTLE)

Menschen im Autismus-Spektrum



Inhalte:

1. Kurze Geschichte des Autismus
2. Diagnosekriterien und Ursachen von Autismus?
3. „Wenn das Gehirn anders arbeitet“
(„Theory of mind“, Sinnes- und Wahrnehmungsbesonderheiten, Der kognitive Stil, Konsequenzen und Erschwernisse beim lernen...)
4. Interaktion mit Gleichaltrigen
5. Was können wir tun / Förderung am Beispiel TEACCH?
6. Ein paar Worte zum Nachteilsausgleich

1. Geschichte...

- **1911** prägte **Paul Eugen Bleuler** als erster den Begriff "Autismus" (von "autos" = selbst) und beschrieb damit eine extreme Selbstbezogenheit eines Individuums
- **1943** veröffentlichte **Leo Kanner** (amerikanischer Kinderpsychiater) einen Artikel über seine Erfahrungen mit autistischen Kindern
- **1944** veröffentlichte **Hans Asperger** (österreichischer Kinderarzt) unabhängig von Kanner einen Bericht über autistische Psychopathien im Kindesalter

... Geschichte

- **1967 - Bruno Bettelheim** versucht die Ursachen des Autismus mit Hilfe des von ihm erstellten Modells der Kindheitsentwicklung zu analysieren
→ deutliche Schuldzuweisungen an die Mutter
- **1979** entwickelte **Georg Feuser** die Theorie, **dass Autismus eine Wahrnehmungsverarbeitungsstörung ist** und das dialektische **Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt beim autistischen Menschen somit einer Dysfunktion unterliegt**, was wiederum zu inadäquatem Verhalten und einer gestörten Weiterentwicklung des Organismus führt
- **1993-1994** Aufnahme des Asperger-Syndroms in die gängigen Diagnosesysteme



Autistischer Humor in einer nichtautistischen Welt – *Normalität ???*

Das **neurotypische Syndrom** ist eine neurobiologische Störung. Die Symptome sind: Übertrieben geselliges Verhalten, Überlegenheitswahn, und eine Fixierung auf Konformität. **NTs** können nicht gut alleine sein. **NTs** sind oft intolerant. In Gruppen agieren **NTs** zwanghaft und bestehen oft auf funktionsgestörten, destruktiven und sogar unmöglichen Ritualen, nur um die Gruppenidentität aufrecht zu erhalten. **NTs** haben ein Problem, direkt zu kommunizieren und lügen viel mehr als Personen aus dem autistischen Spektrum. ...

Quelle: <https://autismus-kultur.de/was-ist-das-neurotypische-syndrom>

2. Autismus ist eine „neurologische Entwicklungsstörung“

Autismus kann weder

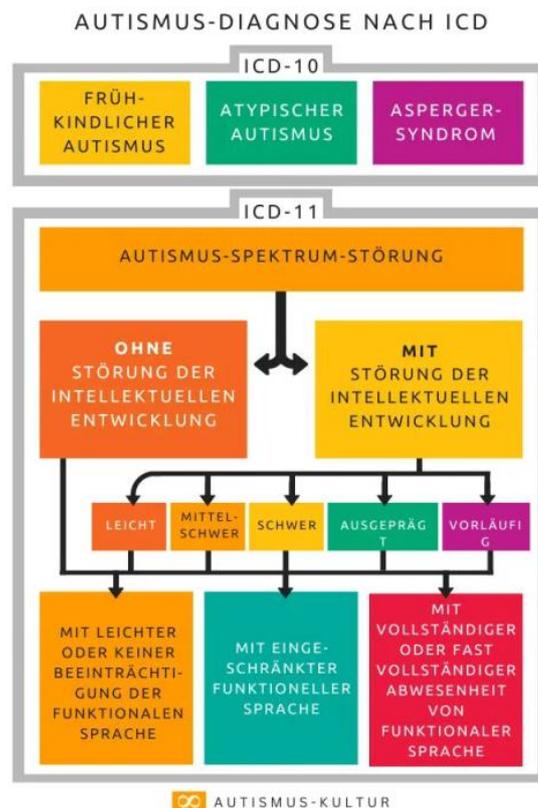
- durch Medikamente
- noch durch Vitamine
- noch durch Diäten
- und auch nicht durch Delfine
geheilt werden

2. Diagnosekriterien ICD-11

am 1.1.2022 inkraftgetreten

ICD steht für „International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems“, zu Deutsch und vereinfacht: „Internationale Klassifikation der Krankheiten“.

Alternative: **DSM-5** ist die Abkürzung für die fünfte Auflage des Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Mai 2013)



Allgemeine Diagnosekriterien einer ASS nach ICD-11

1. Dauerhafte Einschränkungen der **Initiierung und Aufrechterhaltung von sozialer Interaktion und Kommunikation** sowie **das Vorhandensein von restriktiven, repetitiven und unflexiblen Verhaltensmustern und Interessen.**

Verständnis von, Interesse an oder unangemessene **Reaktionen auf verbale oder nonverbale soziale Kommunikation anderer.**

Integration der gesprochenen Sprache mit typischen ergänzenden nonverbalen Hinweisen, wie Augenkontakt, Gestik, Mimik und Körpersprache. Diese nonverbalen Verhaltensweisen können auch in ihrer Häufigkeit oder Intensität reduziert sein.

Verständnis und Verwendung von Sprache in sozialen Kontexten und die Fähigkeit, wechselseitige soziale Gespräche zu **initiieren und aufrechtzuerhalten.**

Soziales Bewusstsein, das zu einem Verhalten führt, das nicht angemessen an den sozialen Kontext angepasst ist.

Fähigkeit, sich die Gefühle, emotionalen Zustände und Haltungen anderer vorzustellen und darauf zu reagieren.

Gegenseitiges Teilen von Interessen.

Fähigkeit, typische Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzubauen und aufrechtzuerhalten.

Verhaltensmuster und Interessen

Mangelnde Anpassungsfähigkeit an neue Erfahrungen und Umstände und damit verbundener Leidensdruck, der durch triviale Veränderungen in der vertrauten Umgebung oder als Reaktion auf unerwartete Ereignisse hervorgerufen werden kann.

Unflexibles Festhalten an bestimmten Routinen; diese können z. B. geografisch bedingt sein, wie das Befolgen vertrauter Wege, oder sie können ein genaues Timing erfordern, wie z. B. Essenszeiten oder Transport.

Übermäßiges Festhalten an Regeln (z. B. beim Spielen).

Übermäßige und anhaltende ritualisierte Verhaltensmuster (z. B. die Beschäftigung mit dem Aufreihen oder Sortieren von Gegenständen auf eine bestimmte Weise), die keinem offensichtlichen äußeren Zweck dienen.

Sich wiederholende und stereotype motorische Bewegungen, wie Ganzkörperbewegungen (z. B. Schaukeln), atypischer Gang (z. B. auf Zehenspitzen gehen), ungewöhnliche Hand- oder Fingerbewegungen und Körperhaltung. Diese Verhaltensweisen treten besonders häufig in der frühen Kindheit auf.

Anhaltende Beschäftigung mit einem oder mehreren speziellen Interessen, Teilen von Gegenständen oder bestimmten Arten von Reizen (einschließlich Medien) oder eine ungewöhnlich starke Bindung an bestimmte Gegenstände (mit Ausnahme typischer Tröster).

Allgemeine Diagnosekriterien einer ASS nach ICD-11

Lebenslange exzessive und anhaltende Über- oder Unterempfindlichkeit gegenüber sensorischen Reizen oder ungewöhnliches Interesse an einem sensorischen Reiz, zu dem tatsächliche oder erwartete Geräusche, Licht, Texturen (insbesondere Kleidung und Nahrungsmittel), Gerüche und Geschmäcker, Hitze, Kälte oder Schmerzen gehören können.

2. Beginn üblicherweise in der frühen Kindheit, allerdings können die Symptome erst später ausgeprägt sein, wenn die sozialen Anforderungen die sozialen Fertigkeiten übersteigen.

3. Die Verhaltensweisen müssen mit Einschränkungen der persönlichen, familiären und sozialen Belange oder der (Aus-)Bildung oder anderer wichtiger Lebensbereiche einhergehen.

4. **Die Verhaltensweisen müssen in jeder Umgebung vorkommen**, können aber auch variieren, je nach sozialem, pädagogischem oder anderem Kontext.

5. **Im Spektrum kommt die gesamte Breite intellektueller und sprachlicher Fertigkeiten vor.**

6. Ausgeschlossen werden muss eine reine Sprachentwicklungsstörung sowie eine primäre Schizophrenie oder andere psychotische Störung

Ursachen?

- Keine Schuldzuweisung an die Eltern mehr (Mutter-Kind-Beziehung), auch Impfschäden werden ausgeschlossen...
- Heute spricht man von einer **Entwicklungsstörung des Gehirns**, die eine hohe erbliche Komponente hat
- **Genetische Ursache**, höchstwahrscheinlich tragen mehrere Gene bzw. deren Wechselwirkungen zu Autismus bei
- **Spiegelneurone** (betrifft das Nachahmungsverhalten und Einfühlungsvermögen in andere Personen)

Häufigkeit

- Häufigkeit: ca. 1/89
- starker Anstieg - bessere Diagnostik oder tatsächlicher Anstieg?
- Das Verhältnis von Jungen zu Mädchen im Autismus-Spektrum beträgt zwischen 2:1 und 15:1.

3. Wenn das Gehirn anders arbeitet

Temple Grandin: "Mein Gehirn ist ein Computer mit einem 1000-Gigabyte-Speicher für Millionen von Bildern. Aber mein Prozessor ist ein alter Intel 286 - bei zu viel Input bricht Chaos aus."

- I. „Theory of mind“
- II. Sinnes- und Wahrnehmungsbesonderheiten
- III. Der „kognitive Stil“: Besonderheiten in der Art, Informationen zu sammeln und zu verarbeiten
(Aufmerksamkeit, Reizverarbeitung, Gedächtnis, Problemlösungsverhalten)
- IV. Konsequenzen für und Erschwernisse beim Lernen?

I. Theory of Mind (ToM)

Unter der ToM versteht man die Fähigkeit sich selbst und dem Gegenüber ein Innenleben beziehungsweise mentale Zustände zuzugestehen, diese mentalen Zustände zu erfassen und die damit verbundenen Informationen zu nutzen.

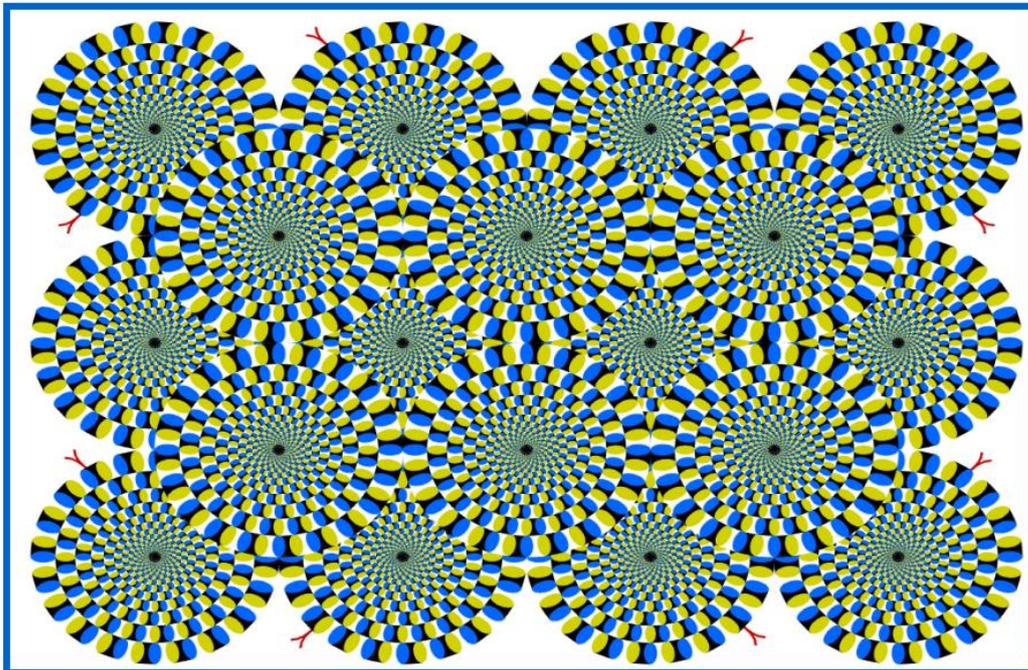
→ Hineinversetzen in Gedanken und Gefühle des Gegenübers zur Entwicklung eines eigenen Handlungsplans

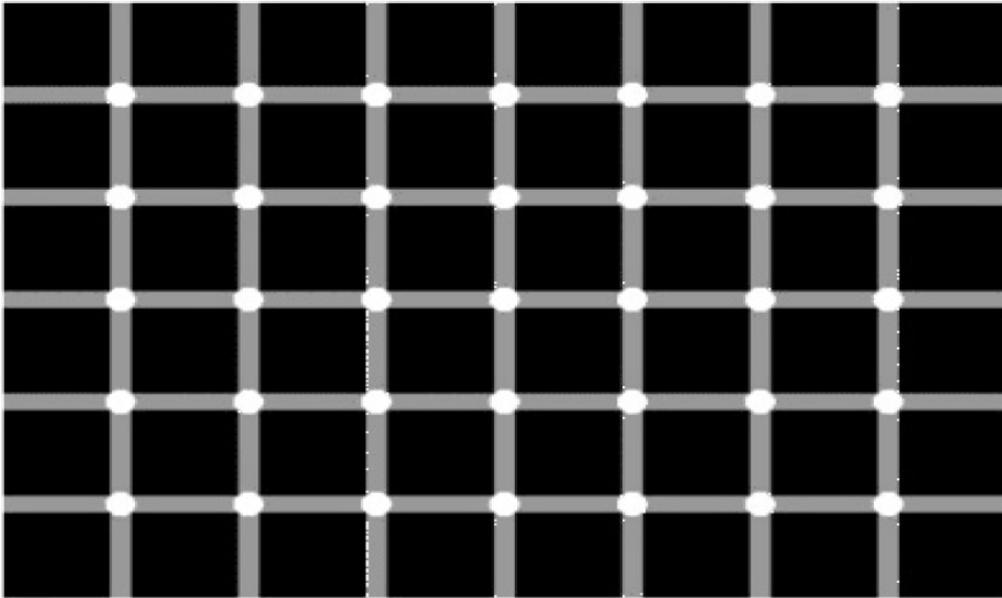
ToM ist somit eine Grundvoraussetzung für eine sozial adäquate Interaktion und Kommunikation

II. Sinnes- und Wahrnehmungsbesonderheiten

- Extreme Über- wie auch Unterempfindlichkeiten gegenüber bestimmten Reizen aus der Umwelt bzw. auch dem eigenen Körper.
- Diese Störungen können einen, aber auch mehrere Sinneskanäle betreffen
- Z.B. heftige Reaktion auf bestimmte Geräusche, aber auch keine Reaktion auf Schmerz

- **Es herrscht keine Störung der Sinnesorgane vor, sondern eine Störung der Sinnesverarbeitung im Gehirn**
- **Außerdem haben vor allem autistische Kinder oft Probleme, die Reizmenge auf ein erträgliches Maß zu reduzieren**





III. Der „kognitive Stil“

Informationen, die das Gehirn über die Sinnesorgane erreichen, werden analysiert und mit bereits vorhandenen Erkenntnissen in Verbindung gesetzt. Unter Berücksichtigung der Situation werden dann passende Informationen und eine Handlungsstrategie ausgewählt und/oder neu entwickelt und umgesetzt.

Hierbei spielen **4 Bereiche** eine herausragende Rolle:

- **Aufmerksamkeit**
- **Reizverarbeitung**
- **Gedächtnis**
- **Problemlösungsverhalten**

Aufmerksamkeit

- **andere Bewertung** von wichtig und unwichtig
- **soziale Reize werden in ihrer Komplexität nicht wahrgenommen** (Situationen im Klassenzimmer, Ansprachen an die Klasse)
- „**Überselektivität**“, d.h. nur wenige Merkmale des Ganzen werden beachtet
- **Wechsel der Aufmerksamkeit** erschwert
- **Keine zwei Dinge gleichzeitig** möglich
- **Konzentration** sehr wechselnd, oft hohe **Ablenkbarkeit**
- **Motivation** muss oft erst geschaffen werden
- **Passivität und Abhängigkeit von Betreuungspersonen**

Reizverarbeitung

- **Nahsinne** (Tastsinn und Bewegung, aber z.B. auch riechen) werden gegenüber den **Fernsinnen** (Sehen und Hören) bevorzugt
- **Sprachliche Informationen** sind flüchtig, visualisierte Informationen eher beständig
- **Wechsel der Sinneskanäle** ist schwierig
- Es werden detaillierte aber unzusammenhängende Einzelerfahrungen gespeichert, d.h. Verallgemeinerungen sind erschwert (Wald vor lauter Bäumen nicht sehen – **Zentrale Kohärenz...**)

Gedächtnis

- **Oft phänomenale Einzelgedächtnisleistungen** (Gent - Telefonbücher)
- **Gutes bildliches Langzeitgedächtnis** für Zahlen, Fakten und auswendig gelernte Informationen, dabei aber Probleme Informationen in sinnvolle Bedeutungszusammenhänge zu bringen
- Schlechtes Gedächtnis für Handlungen oder Ereignisse, bei denen die Kinder selber eine aktive Rolle gespielt haben, eher lernen am Model, bei dem sie nicht beteiligt sind
- **Problem mit dem Kurzzeitspeicher**

Problemlösungsverhalten

- Sie **beharren auf bekannten Lösungswegen**
- Häufig **impulsive Reaktionen**
- Sie verhalten sich eher starr und unflexibel und **können sich schwer auf veränderte Situationen einstellen** (Müssen auf Veränderungen vorbereitet werden, Beharren auf Routinen, Bestehen auf gelernten Regeln...)
- **Erschwerte Handlungsplanung**
- **Zwanghafte Gesprächsthemen** (Spezialthema), Beschäftigung mit Spezialinteressen

IV. Weitere Erschwernisse beim Lernen

- **Sprachliche Besonderheiten:** Schwierigkeiten mit dem Verstehen von Ironie, bildlicher Sprache, Redewendungen, verschachtelten Sätzen, dahinterliegenden Absichten (Gefahr des Mobbing, direkte Ansprache in der Klasse)
- **verzögerte Reaktionen** (Handlungsplanung, Entscheidungen treffen)
- **Generalisierungs – bzw. Transferschwierigkeiten** (Kaugummi)
- **Hohe Ablenkbarkeit** (Reizdiskriminierung)
- Probleme mit **zeitlicher und räumlicher Organisation**
- Probleme mit **komplexen Handlungen**
- „**Das weiß man doch**“, „**Das tut man nicht**“ ... --> **Welt erklären, Plan B**

4. Interaktion mit Gleichaltrigen

- Autistische Kinder **verstehen unausgesprochene Regeln nicht**
- Sie verhalten sich naiv und sind daher gern **Opfer von Hänseleien und Mobbing** (Sprache wörtlich nehmen)
- Sie **missverstehen soziale Situationen**
- **Sie sind in ihren Aussagen sehr ehrlich**
- Ihre Reaktionen sind für die Außenwelt oft unverständlich
- Sie haben **Probleme mit der Kontaktaufnahme**
- Sie haben **Probleme mit small talk**
- **Es fehlt oft das altersgerechte Gespür für die Angemessenheit des Verhaltens**
- Teilweise **nach außen unmotiviert erscheinende Wutausbrüche**
- Wenig Interesse an gemeinsamen Spielen

5. Strukturiertes Unterrichten in Anlehnung an TEACCH

→ **Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children**

*Begleitung und pädagogische Förderung für
autistische und in ähnlicher Weise
kommunikationsgestörte Kinder, Jugendliche und
Erwachsene*

Ziel der Arbeit nach TEACCH ist...

... ein „Optimum an **Lebensqualität** und
Selbstständigkeit im Rahmen der **individuellen
Möglichkeiten** zu erreichen“

(Häußler 2000)

und

... somit die „**Aktive Teilnahme an der
Gemeinschaft**“ zu ermöglichen

(Leppert 2003)

Strukturierter Unterricht nach TEACCH

(structured Teaching)

→ **die Welt lesbar und den Mensch handlungsfähig machen**

- **basiert auf den Stärken und Problemen** des Individuums
- soll der Vermittlung von **Bedeutung** dienen, der Umwelt einen Sinn geben
- soll **zielgerichtetes Handeln** ermöglichen
- soll **Situationen** in Bezug auf **Raum, Zeit** und **Anforderung** **durchschaubar machen**
- soll **Interaktion und Kommunikation mit der dinglichen und personalen Umwelt** ermöglichen
- soll **Sicherheit durch Vorhersagbarkeit** schaffen

Strukturierung und **Visualisierung** als Antwort auf die kognitiven Besonderheiten bilden die methodischen Kernaspekte in der Arbeit nach dem TEACCH Modell

Individuelle Stärken nutzen, den typischen Schwierigkeiten durch entsprechende, individuelle Hilfestellungen begegnen...

Sinn der Visualisierung

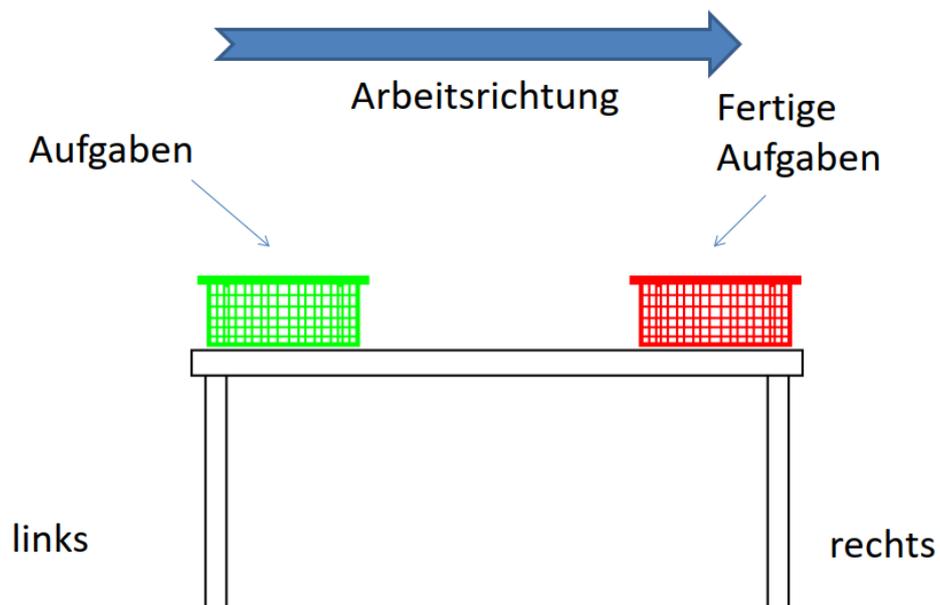
- 40% der Menschen mit Autismus haben Überempfindlichkeiten mit dem auditiven Kanal, d.h. er ist überlastet oder gar „abgeschaltet“
- Visuelle Informationen sind beständig und personenunabhängig
- Man hat mehr Zeit für die Verarbeitung
- Sie sind noch da, wenn die gebende Person schon nicht mehr da ist
- Visuelle Materialien erfordern kein/wenig soziales Know-How, eine Interpretation von sprachbegleitenden Informationen wie Tonfall, Mimik oder Körperhaltung ist nicht notwendig

Leitfragen im strukturierten Unterricht

- **Wo** bin ich? **Wo** soll ich sein? **Wo** sind die Dinge, die ich brauche?
- **Was** kommt auf mich zu, **was** passiert wann?
- **Welche** Aufgaben soll ich in **welcher Reihenfolge** machen?
- **Was** soll ich mit dem Material machen? **Wie** soll die Aufgabe erledigt werden?
- **Wie** beginne ich, **wann** bin ich **fertig**, **wo** bekomme ich Hilfe?

Ebenen der Strukturierung

- Strukturierung des Raums
- Strukturierung der Zeit
- Strukturierung der Arbeitsorganisation
- Strukturierung durch Routinen
- Strukturierung von Material und Aufgaben



Strukturierung durch Routinen

- **Arbeitsrichtungen:**
 - von oben nach unten
 - von links nach rechts(entsprechend unseren Lese- und Schreibrichtungen)
- **Einsatz einer Fertig-Kiste:**

Alles was fertig bearbeitet ist, kommt in die Fertig-Kiste rechts vom Tisch („fertig“ wird konkret, visuell nachvollziehbar). Fertige Materialien werden nicht mehr herausgeholt!
- ...

Strukturierung von Material und Aufgaben

Sie sollten:

- selbständig durchgeführt werden können
- Nach Möglichkeit den individuellen Interessen entsprechen, um die Motivation für die Beschäftigung zu schaffen
- visuell klar und übersichtlich gestaltet sein
- sich selber beenden
- sich möglichst selbst erklären
- die Aufmerksamkeit gezielt auf die wesentlichen Aspekte des Materials lenken (rote Umrandungen etc.)

6. Nachteilsausgleich

- Der Nachteilsausgleich bezieht sich auf organisatorische, technische und methodisch-didaktische Maßnahmen, die den Betroffenen ermöglichen, ihre individuellen Fähigkeiten abzurufen und dadurch Wege zu dem schulartgemäßen Niveau ebnen; dieses Niveau dann zu erreichen, kann auch Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf oder Behinderungen nicht erlassen werden.
- Die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich kommen zustande aufgrund einer pädagogischen Entscheidung, die allein der Klassen- oder Jahrgangsstufenkonferenz unter Vorsitz des Schulleiters obliegt. Betroffene Schüler und Eltern werden frühzeitig in die Entscheidungsfindung einbezogen (Mitwirkungspflicht) und es ist zu empfehlen, den Inhalt des Nachteilsausgleich schriftlich zu dokumentieren.
- Die Maßnahmen des Nachteilsausgleich haben bindende Wirkung für die Lehrkräfte.
- Ein besonderer Förderbedarf oder ein sonderpädagogischer Beratungs- und Unterstützungsbedarf ist nicht Voraussetzung für einen Nachteilsausgleich.

WORKSHOP 2: UMGANG MIT VERHALTENSBESONDERHEITEN: SCHÜLER:INNEN WAHRNEHMEN UND CLASSROOM MANAGEN (KATRIN BORRMANN)

„Classroom-Management und störendes Verhalten im Unterricht“

Katrin Borrmann
PfarrerIn im Schuldienst
ReligionslehrerIn
InklusionsberaterIn

Nur zum internen Gebrauch

1. Versuch einer Systematik

Symptome und Verhaltensweisen,
die (mich) im Unterricht stören:

- 1.1. Hyperaktivität
- 1.2. Impulsivität und Emotionalität
- 1.3. „Kreativität“

1.1. Hyperaktivität

- keine Aufmerksamkeit im Unterrichtsgeschehen, kein Interesse an Angebot
- motorische Unruhe, übermäßiger Bewegungsdrang
- unerlaubtes Verlassen des Platzes, wo Sitzen erwartet wird
- fuchteln mit Händen, fummeln mit Gegenständen...
- Sich-Winden auf Sitzen, wippen mit dem Stuhl

1.2. Impulsivität und Emotionalität

- Fallen durch unnötige Lautstärke beim Hereinkommen, während der Stunde und in Pausen auf
- hören nicht auf Anweisungen/Aufforderungen der Lehrkraft
- können nicht warten, bis er/sie an der Reihe ist
- unpassende bis hin zu respektlosen Äußerungen
- körperliche Übergriffe

1.3. „Kreativität“

- Schwierigkeit beim Einhalten von Arbeitsaufträgen
- viele Nebentätigkeiten
- machen immer ihr eigenes „Ding“
- beginnen mit ihrer Arbeit vor Ablauf der Erklärungen (was häufig zu Fehlern führt)
- wollen im Mittelpunkt stehen (z.B. Klasse zum Lachen bringen)

1.4. Warum stören Schüler:innen?

- Über/Unterforderung
- Austesten von Grenzen
- Geringe soziale Kompetenz
- Versuch durch Störungen ihr Ansehen in Klasse zu verbessern
- Mangelnde Reflexionsfähigkeit in Bezug auf eigenes Verhalten
- Mangelnde Lernkompetenz, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Leistungsbereitschaft

Warum stören Schüler:innen?

- Fehlende Sinnhaftigkeit im Schulbesuch
- Verschlüsselte Kritik an Unterrichtspraxis
- Macht und Vergeltung in Beziehung zur Lehrkraft
- Altersgemäße Entwicklungserscheinungen
- Diagnose (ADS/ADHS, ASS....)

1.5. Andere Ursachen für Störungen

- Mangelndes Classroom-Management
- Die Lehrkraft „stört“: stimmen meine Unterrichtsstruktur, die zeitlichen Vorgaben, die Anforderungen?
- Wie ist die Zusammensetzung der Gruppe?
(z.B. klassenübergreifend, inklusives Setting o.a.)
- Stimmt die Wertschätzung durch Kollegium/Schulleitung/Eltern?
- Probleme im Elternhaus

1.5. Fazit: Unterrichtsstörungen

...sind unvermeidbarer Bestandteil von Unterricht



Ihre Bewältigung ist Teil der professionellen Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern.

2. Classroom-Management als Vorbereitung auf einen störungsarmen Unterricht

Classroom-Management bedeutet:

Im Vorfeld einer Störung handeln

1. Die Lehrpersönlichkeit
2. Der Raum
3. Der Lehrertisch
4. Die Sitzordnung
5. Die Arbeitsplätze der SuS
6. Die Vorbereitung eines strukturierten Unterrichts
7. Der Aufbau von Beziehungen

2.1. Die Lehrpersönlichkeit

- Gepflegt, Geordnet, Meiner Rolle angemessen
- Kurze und prägnante Anweisungen
- Blickkontakt (Körperkontakt??? – Gefahr!)
- Positive Rückmeldungen
- Absehbare Risikosituationen entschärfen
- Logische zeitnahe Konsequenzen
- Verstärkersysteme (nachhaltiger als materielle Belohnungen sind andere, z.B. soziale)

Störpotential in der Lehrpersönlichkeit

- Beliebtheitsfalle, „Kumpelei“ („findet mich toll!“)
- Anbiederei („Du kannst mit mir jederzeit über alles sprechen“)
- Wohlfühlfalle („In Reli sollen wir uns vor allem wohlfühlen“)
- Häufiges wirkungsloses Ermahnen und Androhen von Strafen ohne Konsequenz (Endlosschleife)
- Sprunghaftes Ausprobieren verschiedener Maßnahmen
- Gleichgültigkeit
- Strukturlosigkeit
- Konfliktscheu, falsche Toleranz
- Unsicheres, ängstliches Auftreten

2.2. Der Raum

- Ordnung
- Sauberkeit
- Reizarmut
- Maßvolle Gestaltung
- Aktuelle Gestaltung
- Geputzte Tafel bzw. Whiteboard
- Funktionstüchtige Technik

Weniger ist mehr!

2.3. Der Lehrertisch

- Ist – wie meine Erscheinung und das Klassenzimmer – Ausdruck meiner Verfassung und meiner Erwartungen. „Ich bin bereit! Ich bin aufgeräumt!“
- Macht es mir leicht (oder schwer), im richtigen Moment die richtigen Dinge zur Hand zu haben.
- Technik im Vorfeld auf Funktionalität überprüfen
- Auch als Fachlehrer:in im „Gaststatus“ darf ich darum bitten, dass der (Gast-)Arbeitsplatz mein Arbeiten in der Stunde möglich macht

2.4. Die Sitzordnung

- Darf ich verändern und meinen Erfahrungen anpassen
- Für SuS mit ADHS oder Autismus-Spektrum-Störung ruhige, reizarme Plätze (allein, am Rand)
- Mit Veränderungen experimentieren, z.B. Mädchen neben Junge
- Regelmäßige „Störer“ eher alleine nach hinten setzen als nach vorne, SuS mit Konzentrationsproblemen nach vorne

Sitzordnungen und Abwandlungen notieren! Auch hier ist meine Orientiertheit, Konsequenz und Klarheit wichtig!

2.5. Der Schüler-Arbeitsplatz

Für SuS mit Konzentrationsproblemen bietet sich an:

- Plätze durch Sichtschirme reizärmer gestalten
- Plätze mit farbigem Klebeband markieren (abgrenzen)
- Spezielle Kopfhörer organisieren
- Einzelarbeitsplätze

- Aufräumen des Platzes vor und nach Arbeitsbeginn einfordern

Tipp: Trinkflaschen auf dem Tisch können zur Unruhe beitragen. Lieber kurze Trinkpause anbieten

2.6. Der strukturierte Unterricht

- Deutliche Gliederung der Abläufe
- klare und überschaubare Arbeitsanweisungen
- Klare Regeln (und konsequente Einhaltung)
- Klare Erwartungen („leise, achtsam, friedlich, freundlich“)
- Rituale einführen, üben und kritisch hinterfragen
- Methodenvielfalt
- Visualisierung
- akustische Signale

2.7. Der Aufbau von Beziehungen

- Focus auf Stärken und positive Seiten der Schüler:innen richten
- Anerkennung, Lob und Wertschätzung formulieren
- Erfolgserlebnisse vermitteln
- Interesse zeigen
- präsent sein
- Evtl. überschaubare Zielvereinbarung aufschreiben
- über Gefühle sprechen

3. Umgang mit Störungen

3.1. Umformulierung des Problemverhaltens zu einem Zielverhalten!

- Wohin soll es gehen?
- Was soll und kann geändert werden?
- Welche Resilienzfaktoren sind vorhanden?
- Welche Chancen könnte das Problemverhalten haben?
- Wen nehme ich mit „an Bord“? (durchaus auch Schülergruppe z.B. als „Lautstärkewächter“)

3.2. Änderung der Unterrichtsabläufe

Beispiel Hyperaktivität



- Bewegliches Klassenzimmer
- Bewegter Unterricht (E. Buck)
- Bewegungseinheiten
- Bewegungslieder
- Kleine Zugeständnisse an betreffende SuS oder Belohnungen ankündigen
- Erwartungen senken
- Stundenziele anpassen
- Ausgewählte Medien und Materialien zur Verfügung stellen und bereit halten (Trennwände, Kopfhörer, Stressbälle, Kritzelblätter, Wackelstuhl)
- Rituale kritisch überprüfen

3.3. Das Zweiphasen - Interventionsmodell

- Störungen sind *auch* entwicklungsbedingte Zeichen der Abgrenzung von Erwachsenen/Lehrenden

Das Zweiphasen-Interventions-Modell:

- bei leichten bis mittelstarken Störungen: cool bleiben, Schüler:in kurz anweisen, was getan werden soll und sofort weiter unterrichten
- Bei schweren Störungen: wie Phase eins, zusätzlich mit dem Schüler nach der Stunde in Ruhe und lösungsorientiert besprechen, wie er sich in Zukunft anders verhält

4. Wenn ich freie Ressourcen habe, kann ich...

... Mich vernetzen

- Informationen über Schüler:in sammeln (schulisch/außerschulisch)
- Fallbesprechung, „Runder Tisch“
- Kontakt mit Eltern herstellen
- Kooperation mit außerschulischen Diensten (Erziehungsberatungsstellen, Jugendamt, Therapeuten, Ärzte, Schulamt, schulpsychologische Beratungsstelle, Schulsozialarbeiter, Schulseelsorger....)

Was ist realistisch? Bitte eigene Grenzen als Reli-Lehrkraft im Blick behalten!

5. Wenn meine Ressourcen begrenzt sind, kann ich...

- Störenden in Unterrichtsprozess einbinden
- Störenden mit Aufgaben/Verantwortung betrauen
- Schüler zu Hause anrufen
- In Kontakt mit Klassenlehrer:in/Rektorat treten
- Schulordnung in Kraft setzen
- Mir klar machen, dass ich mein Bestes gebe, aber meine Möglichkeiten begrenzt sind

Grundprinzipien für Sie

- Bleiben Sie gelassen
- Schützen/stärken Sie sich selbst
- Holen Sie sich Hilfe und Beistand
- Nehmen Sie „es“ nicht persönlich, **Sie** sind in der Regel **nicht** gemeint – treten Sie gedanklich zur Seite
- Sprechen Sie Probleme an, auch im Lehrerzimmer
- Seien Sie gnädig zu sich – Sie können helfen, aber nicht „retten“

Graffiti am U-Bahnhof Alexanderplatz im Herbst 1989

**„Wenn ich nur darf, wenn ich soll, aber nie kann,
wenn ich will, dann mag ich auch nicht, wenn ich
muss. Wenn ich aber darf, wenn ich will, dann mag
ich auch, wenn ich soll, und dann kann ich auch,
wenn ich muss. Denn schließlich: Die können
sollen, müssen wollen dürfen.“**

Literatur

- Elisabeth Buck: Bewegter Religionsunterricht
- Esther Sperber: „Strukturen und Rituale für den Schulalltag“
- Allen N. Mendler: „Uninteressierte Schüler motivieren“
- Gerhard Büttner: „Elementarisierung im Religionsunterricht“
- Gabriela Rosenwald: „Stille in fünf Minuten“
- Stefanie Kraus & Gabriele Rosenwald: „Stille – So einfach geht das!“
- Friedrich Jahresheft „Unterrichtsstörungen“
- Hans-Peter Notling: „Unterrichtsstörungen“
- Studienseminar Gymnasium Trier: Classroom Management – Umgang mit Unterrichtsstörungen

Hinweis: in den Workshop/in die PPP wurden Inhalte eingearbeitet, die während verschiedener Ausbildungsmodule mitgeschrieben wurden und deren Quelle nicht mehr nachvollziehbar ist.

Impressum

Pädagogisch-Theologisches Zentrum (ptz)
der Evangelischen Landeskirche in Württemberg
Grüninger Str. 25
70599 Stuttgart
Tel.: 0711/45804-62
E-Mail: wolfhard.schweiker@elk-wue.de

Redaktion: PD Dr. Wolfhard Schweiker, ptz
Satz, Layout: Silke Wolfram, ptz

Für namentlich gekennzeichnete Beiträge liegt die Verantwortung
beim Autor oder bei der Autorin.

Es war uns nicht in allen Fällen möglich, die Rechteinhaber/innen von Texten
und Bildern ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen
der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Stuttgart, im Juli 2023